

O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico

*Laurinda Ramalho de Almeida**

Resumo

O presente texto pretende discutir brevemente a percepção de coordenadores pedagógicos sobre o corpo de seus professores e sobre como estes percebem o corpo de seus alunos. A partir da teoria psicogenética de Henri Wallon, tenta-se apreender, nos depoimentos dos coordenadores, se professores e alunos são, ou não, percebidos em sua dimensão integradora afetividade-cognição-movimento, em uma rede intrincada de relações. O uso de metáforas para referir-se ao corpo, por alguns coordenadores, levou à opção pela análise dos depoimentos também por essa via. Os resultados mostram que a percepção de coordenadores e professores vai desde intelectos incorpóreos (corpo ausente) até a integração de sentimentos, cognições e movimentos (corpo presente).

Palavras-chave: Corpo e educação – Coordenação pedagógica – Teoria walloniana – Metáforas.

The human body on the pedagogical coordinator's view

Abstract

The text presents a brief discussion on body image: how pedagogical coordinators interpret the body image of their teachers and how these teachers interpret their students' body. Results are analyzed through the psychogenetic theory of Henri Wallon, trying to apprehend whether the subjects have an integrative perception that would include mutual relationships

* Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. E-mail: laurinda@pucsp.br.

between affectivity, cognition and motor aspects of behaviour. Some of the answers to the interviews used metaphoric expressions, so that was the option for the data analysis. Results show that the coordinator's perceptions range from incorporeal intellects (the absence of the body) to the integration of feelings, cognitions and movement (the presence of the body).

Keywords: Body and education – Pedagogical coordinator – Wallonian theory – Metaphors.

El cuerpo en la mirada del Coordinador Pedagógico

Resumen

El presente texto propone discutir, brevemente, cómo coordinadores pedagógicos perciben el cuerpo de sus profesores y cómo sus profesores perciben el cuerpo de sus alumnos. A partir de la teoría psicogenética de Henri Wallon es posible aprehender, en las declaraciones de los coordinadores, si profesores y alumnos son o no, percibidos en la dimensión que integra afectividad, cognición y movimiento, en una red enmarañada de relaciones. El uso de metáforas para mencionar el cuerpo, por algunos coordinadores, llevó a la opción por el análisis también en esta dirección. Los resultados demuestran que la percepción de profesores y alumnos va desde el intelecto incorporal (el cuerpo ausente) hasta la integración de sentimientos, de la cognición y movimientos (el cuerpo presente).

Palabras claves: cuerpo y educación, coordinación pedagógica, teoría walloniana, metáforas

Introdução

Era então, em tudo e por tudo, que eu teria precisado de estímulo. Já estava esmagado pela simples materialidade de seu corpo. Lembro-me por exemplo de que muitas vezes nos despíamos juntos numa cabine. Eu magro, fraco, franzino, você forte, grande, largo. Já na cabine me sentia miserável e na realidade não só diante de você, mas do mundo inteiro, pois para mim você era a medida de todas as coisas. Mas quando saíamos da cabine diante das pessoas, eu na sua mão, um pequeno esqueleto, inseguro, descalço sobre as pranchas de madeira, com medo da água, incapaz de imitar seus movimentos para nadar. . . Só me sentia melhor quando você algumas vezes se

despia primeiro e eu ficava sozinho, podendo adiar a vergonha da aparição pública até o momento em que você vinha ver o que estava acontecendo e me tirava da cabine. Ficava grato porque você parecia não notar minha aflição e também tinha orgulho do corpo de meu pai. Aliás, essa diferença entre nós subsiste ainda hoje de forma parecida.

Franz Kafka.

Carta ao pai

Carta ao pai foi escrita por Kafka aos 36 anos de idade, em 1919. É surpreendente que o já maduro escritor de *A metamorfose* e *O processo* tenha descrito com tanta precisão esta cena, no momento em que se propôs a um acerto de contas com o pai. Com a lucidez do adulto e a sensibilidade do artista, retrata a cena na qual seu eu corporal era esmagado pela superioridade material do corpo do pai, incapaz de perceber a aflição do filho. É surpreendente também que Kafka, antes de falar do que chamou “superioridade espiritual” do pai em seu tempo de criança, fale de sua superioridade material – da materialidade do seu corpo.

Lembra Leite (2002) que a literatura presta uma grande ajuda para a compreensão do comportamento humano e refere-se a Rollo May quando este afirma que aprendera mais sobre o homem e sua experiência nos cursos de literatura do que nos de psicologia. O inverso também é discutido por Leite (2002): a análise psicológica do texto é uma possível perspectiva para a análise da literatura.

Começamos nosso texto com estes comentários para justificar a longa citação de Kafka, a qual mostra que, tanto para o comum dos mortais como para um grande escritor, a questão do corpo é perturbadora.

Nosso foco de discussão é a formação de professores, na área da Psicologia da Educação. Aqui cabe outra explicação: o porquê da escolha do coordenador pedagógico, ou professor coordenador, como é chamado na rede estadual de ensino de São Paulo, para interlocutor. É porque entendemos que esse profissional tem, no cotidiano da escola, três funções: articuladora, formadora e transformadora, e ao exercê-las está, prioritariamente, desenvolvendo um trabalho de formação continuada em serviço com seus professores.

Este texto é o resultado da análise dos depoimentos de 15 coordenadores (é assim que vamos nos referir aqui a esse profissional) que atuam ou atuaram em diferentes níveis de ensino no estado de São Paulo (Educação Infantil, Ensino Fundamental – EF, Ensino Médio – EM, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Superior – ES) e que generosamente se dispuseram a responder às seguintes questões:

- 1) Como você percebe/percebeu o corpo de seus professores em seu trabalho de coordenação?
- 2) Como você percebe/percebeu como os professores percebem o corpo de seus alunos?
- 3) Como você percebe/percebeu a integração afetivo-cognitivo-motora dos professores em seu trabalho de coordenação?
- 4) Como você percebe/percebeu a integração afetivo-cognitivo-motora no trabalho de seus professores com os alunos?

As questões 3 e 4 estão incluídas porque a teoria psicogenética de Henri Wallon (1975, 1995, 2007) dirige nossa atenção para o corpo. Esta é uma teoria essencialmente integradora, em dois sentidos: organismo-meio e entre o que Wallon denominou “domínios ou conjuntos funcionais”: afetividade, ato motor (ou movimento), conhecimento (ou cognição). Um quarto conjunto, que tem a função aglutinadora dos três e também é sua resultante, é a pessoa. Alerta Wallon que os conjuntos só podem ser apresentados em separado para efeito de descrição, pois:

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades. (Wallon, 2007, p. 198)

Afirma ainda o autor que não existe outra forma de dirigir-se à inteligência da criança senão dirigindo-se a ela como um todo.

O desenvolvimento é, então, um *continuum* de transformações, resultante da interação do organismo com o meio. Como o ser humano possui um sistema nervoso de grande plasticidade,

tem potencial para uma multiplicidade de direções para o desenvolvimento. A direção que tomará dependerá muito do meio no qual nasce e vive, das práticas sociais que o acompanham, das instituições das quais participa. A escola é uma das possibilidades de desenvolvimento, e Wallon apresenta o professor como um componente privilegiado do meio escolar.

Se a escolha da lente para a busca e iluminação dos depoimentos dos coordenadores foi tranqüila, porque a teoria walloniana faz sentido para nós, educadoras, os depoimentos trouxeram uma novidade que nos levou a modificar a forma pretendida originalmente para análise. Oito dos quinze depoentes empregaram metáforas para falar sobre o corpo. E, ratificando a argúcia de Guimarães Rosa de que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, entendemos que a análise pela via das metáforas seria um empreendimento que valeria a pena, mesmo porque, se a obra de Wallon não se caracteriza por excessiva utilização de metáfora, em muitos momentos o autor constrói imagens metafóricas, o que leva Bachelard a referir-se a Wallon como alguém que cobre todo o campo da possibilidade psicológica: “desde o pensamento que experimenta até o pensamento que sonha” (Bachelard, apud Calmels, 2000).

1. A metáfora como recurso para a compreensão dos discursos dos coordenadores

...metáforas, as maneiras de indicar ou insinuar
essas secretas simpatias dos conceitos...

Jorge Luis Borges, *A metáfora*

Seres sociais que somos (geneticamente sociais, na afirmação de Wallon), a cultura na qual estamos embebidos nos oferece quadros de referência que permitem construir/reconstruir, organizar/reorganizar nossos pensamentos, em nossa busca de sentido. Um sentido que não é predeterminado, mas que depende de nossas experiências, nossos conhecimentos, nossos valores, nossos sentidos, nossos movimentos, nossas necessidades.

Na tradição retórica, a metáfora sempre foi considerada um ornamento lingüístico. No entanto, Lakoff e Johnson (2002, p. 48) nos advertem que “os processos do pensamento são em grande parte metafóricos”. E mais:

As metáforas têm implicações que iluminam e dão coerência a determinados aspectos de nossa realidade. Talvez determinada metáfora seja a única forma de iluminar e de organizar coerentemente esses aspectos de nossa experiência. As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode ser assim um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se às metáforas. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias auto-suficientes. (Idem, p. 257)

Portanto, para Lakoff e Johnson uma metáfora cria uma rede de implicações, um conjunto de percepções e de inferências que a acompanham. E, com base nelas, fazemos planos, projetamos e executamos ações. Daí, a importância de tentarmos compreendê-las no discurso de nossos coordenadores, lembrando do alerta dos dois autores de que nenhuma metáfora pode ser compreendida ou até mesmo representada de forma adequada porque ela tem uma base experiencial, que é sempre particular. No entanto, os mesmos autores argumentam da importância da conscientização sobre a forma como as metáforas entram em nossa vida diária e de se terem experiências que possam formar uma base de metáforas alternativas, o que só pode acontecer se desenvolvermos uma “flexibilidade experiencial”.

Nossos coordenadores, dada a dificuldade de explicitar sua percepção sobre o corpo de seus professores, encontraram nas metáforas uma forma de iluminar e organizar coerentemente aspectos de sua experiência. E aceitando que a base das metáforas é sempre o campo experiencial de cada um, trabalhamos com as colocações feitas pelos próprios depoentes para situar a rede de implicações de suas metáforas.

Apresentaremos, então, *de per si*, as metáforas e as implicações delas decorrentes para a percepção do corpo dos professo-

res pelos coordenadores. Quanto às metáforas dos coordenadores sobre como os professores percebem o corpo de seus alunos, serão apresentadas sem identificação, porque, segundo os coordenadores, há sempre, numa mesma escola, percepções diferentes de diferentes grupos de professores. É interessante registrar que todos os coordenadores, imbuídos de suas responsabilidades, apresentam, junto com suas metáforas de corpo, o conjunto de percepções sobre sua atuação, delas decorrentes.

1.1 O corpo do professor, na percepção dos coordenadores

O corpo do professor é:

- *um caminho percorrido* (Elisa, atuação no EF e EJA)
 - cada professor já percorreu um caminho, na docência e fora dela;
 - no caminho, muitas situações foram enfrentadas;
 - o caminho deixou marcas que:
 - levam ao cansaço, desmotivação, desinteresse ou
 - levam a querer, propor, inovar.

O coordenador precisa ter um olhar atento, colocar-se no lugar do outro para desvendar/entender esse caminho, para tornar agora a superfície menos rugosa, mais plana; precisa, também, respeitar a singularidade dos caminhos.

- *uma caixa de surpresas* (Cristiane, atuação no EF e EM)
 - cada professor tem determinados talentos;
 - quando o professor tem possibilidade de expor seus talentos para os colegas, provoca espanto;
 - o espanto positivo dos colegas repercute em sua auto-estima;
 - a autoconfiança reflete em melhor atuação para com alunos e colegas.

O coordenador precisa ver/ouvir cada professor para conhecê-lo bem; é a proximidade física que permite um conhecimento particularizado; técnicas de dinâmica de grupo ajudam os professores a se expressarem e reforçam a união do grupo de professores.

- *uma referência* (Luiza, atuação na Educação Infantil)
 - para a criança pequena e para sua família a imagem do professor é muito importante;
 - essa imagem precisa ser preservada diante da criança e da família;
 - o professor deve apresentar-se sempre limpo e saudável;
 - a linguagem corporal do professor é apreendida pela criança.
 O coordenar precisa levar o professor a afinar seu olhar sobre si mesmo, tanto quanto sobre a criança.

- *um texto* (Eloá, atuação no EF e EM)
 - o texto está pronto para ser lido;
 - o texto precisa ser lido, compreendido e interpretado;
 - o texto traz informações e sentimentos.
 O coordenador tem que estar atento para ler o corpo de cada professor, lembrando que, se o corpo do professor é um texto, quem dá o sentido ao texto é o leitor (portanto, ele, coordenador); o seu olhar tem que apreender o significado e ajudar o professor a ler o corpo do aluno.

- *um canal de expressão* (Carla, atuação em Educação Infantil e EJA)
 - expressa sentimentos de aprovação e desaprovação;
 - expressa construção de novas aprendizagens;
 - é um suporte para receber e enviar informações.
 O coordenador precisa conquistar o professor para ter acesso ao seu mundo, ao que sabe, pensa, sente, para retirar os obstáculos que dificultam a comunicação.

- *um coletivo* (Mauro, atuação em EM).
 - o coletivo é o corpo docente: conjunto dos professores;
 - coletivo implica ter objetivos comuns, uma integração de pessoas e idéias;
 - são as relações construídas e desenvolvidas entre as pessoas que revelam esse corpo;
 - o corpo coletivo é composto por corpos individuais;
 - alguns revelam insatisfação, descrédito, autopiedade;
 - outros revelam alegria, entusiasmo, interesse.

O coordenador precisa perceber os corpos individuais para compreender o coletivo; o corpo coletivo está atrelado ao corpo físico, individual. É o conhecimento desse individual que conduz o trabalho para chegar ao coletivo.

- *uma cabeça* (Adilson, atuação no EF e EJA)
 - é o professor quem propõe objetivos, estratégias, formas de avaliar;
 - como cabeça planejadora, ele é quem define o que é melhor para o grupo-classe;
 - ao professor compete planejar com a cabeça; ao aluno, aprender com a cabeça;
 - o professor tem que levar o aluno a dominar a vontade.

O coordenador precisa entender que essa representação é forte, porque a maioria dos professores foi formada em escolas tradicionais, rígidas. O ideal de ser disciplinador, capaz de inibir movimentos e só trabalhar o cognitivo, persiste em muitos professores. A partir dessa aceitação, propor novas possibilidades de metáforas.

- *mãos brancas caiadas de giz* (Nilson, atuação no EF e EJA)
 - representam o resultado de um trabalho árduo, um trabalho artesanal;
 - o professor busca reconhecimento por seu trabalho;
 - esse reconhecimento não é dado e provoca desgaste;
 - o principal recurso do professor é ainda a lousa e o giz.

O coordenador precisa oferecer situações que valorizem o professor, e mostrar-lhe que não está sozinho; possibilitar-lhe, também, novos recursos.

1.2 Corpo do aluno visto pelo professor, na percepção dos coordenadores

Seguem afirmações de alguns coordenadores para apoiar suas metáforas.

- *Um coletivo*
 - “O professor tem a imagem da 5ª série A, da 5ª série B, e não de seus alunos individualmente.”
- *Um intelecto incorpóreo*

“O aluno está na escola para aprender, para desenvolver sua parte cognitiva, é só essa parte que precisa ser trabalhada.”

- *Um movimento perturbador*

“Corpo, para o professor, é movimento, movimento que prejudica o andamento da aula.”

- *Um enigma*

“Corpos de alunos são sempre um enigma para o professor, porque ele não conhece nem o seu.”

- *Um corpo invisível*

“Há alunos invisíveis para o professor; aqueles que não perturbam a aula, não perguntam nada, não são os melhores nem são vistos.”

- *Um recipiente*

“O aluno está na escola para receber informações; é essa a função do professor.”

- *Um livro*

“O livro está ali, na carteira, para ser aberto, lido e entendido.”

1.3 Ampliando a compreensão das metáforas

As metáforas empregadas pelos coordenadores merecem mais alguns comentários.

- *Caminho*

Bachelard (2005, p. 31)¹ fala da beleza do caminho, citando George Sand quando este afirma: “Que pode haver de mais belo que um caminho? É o símbolo e a imagem da vida ativa e variada”. O professor deveria ter espaço, na escola, para falar de suas estradas, suas encruzilhadas; deveria ser estimulado a fazer o registro dos lugares que olhou, das pessoas que fizeram parte de seu caminho e do que perdeu por não saber olhar. Entender que, quando avançamos no caminho, criamos uma superfície maior de escolha.

- *Caixa de surpresas*

É a metáfora da alegria da descoberta. Todos nós, professores, desejamos encontrar uma caixa de surpresas que nos traga

¹ A escolha de citações de Bachelard e Barthes deve-se ao fato de ambos terem feito referências a Wallon em suas obras (Calmels, 2000).

novidades, que nos faça sair de uma rotina entediante. Mas queremos também poder ser caixa de surpresas para o outro.

- *Referência*

É a metáfora que remete ao professor como modelo. Embora a coordenadora que empregue essa metáfora se refira à criança pequena, o papel do modelo e da imitação no desenvolvimento pessoal e profissional tem que ser, mesmo, recuperado. O professor, queira ou não, em qualquer nível de escolaridade, é um modelo para o aluno, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de falar e ouvir.

- *Texto*

É a metáfora da construção do sentido. Afirmar Barthes (2002, p.73): “Cada vez que tento ‘analisar’ um texto que me deu prazer [...] é meu corpo de fruição que volto a encontrar. E esse corpo de fruição é também meu sujeito histórico...”. É isso: os sentidos que construímos ao ler um texto decorrem de nossa história de vida, dos tempos vividos dentro de um momento histórico. É assim que o professor tem que ser “lido”: como sujeito concreto, histórico, em sua completude.

- *Canal*

É a metáfora que se refere ao espaço e ao conteúdo. Um canal tem um percurso, permite a contenção de um conteúdo, está aberto para receber e entregar. É assim o professor.

- *Coletivo*

É a metáfora que remete à organização da escola. A escola, como instituição, tem um corpo docente e um corpo discente. Corpo docente como coletivo – a discussão recorrente hoje – não deve ignorar os corpos individuais que o compõem.

- *Cabeça; mãos caiadas de giz*

Nós as juntamos porque ambas tomam a parte pelo todo, mas entendemos que são mais do que isso: como as outras, expressam “a secreta simpatia dos conceitos” de que fala Borges.

Cabeça e mãos caiadas de giz estão intimamente ligadas ao campo experiencial do coordenador, ambas são nostálgicas, porque falam de um tempo passado e perdido na trajetória do professor, a perda da racionalidade que lhe dava segurança, e a perda do *status* do professor – sacerdote e professor por vocação. Certamente, a sobrecarga de trabalho também colabora para a nostalgia.

Quanto às metáforas que revelam a percepção de como os professores percebem seus alunos, duas situações sobressaem:

- *intelecto incorpóreo*: o aluno está na escola para aprender; só o cognitivo interessa; os alunos que não se mostram intelecto ficam invisíveis para os professores;

- *corpo completo*: um livro inteiro à disposição para ser lido, mas que também traz um enigma cuja chave está no próprio corpo do professor.

As duas situações nos permitem falar em dois pólos de percepção: corpo ausente e corpo presente na sala de aula.

O uso das metáforas indica o quanto a questão do corpo é perturbadora para os coordenadores.

2. A teoria walloniana como recurso para a compreensão dos discursos dos coordenadores

A colheita é comum, mas o capinar é sozinho.

Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*

Nossas teorias modulam nosso olhar e direcionam nossas observações. Se não dão conta de explicar toda a complexidade do real, cada uma delas destaca determinado aspecto. A teoria nos mobiliza a indagar sobre nossa experiência, que é o fio condutor de nossa atuação.

Nossos coordenadores (os que usaram metáforas e os demais) fizeram apreciações sobre a integração afetivo-cognitivo-motora de seus professores e alunos. Alguns conheciam a teoria walloniana, outros não. Porém todos entenderam as questões propostas, como esclarece Luiza:

Nunca havia pensado nas pessoas com esse título de integração

cognitivo-afetivo-motora, mas penso que o termo se refere a um ser integral, que é o que buscamos e que está sob nossa responsabilidade.

Conhecedores ou não da teoria, os coordenadores teceram considerações sobre como percebem a integração cognitivo-afetivo-motora dos professores em seu trabalho de coordenação. Destacamos as afirmações recorrentes:

- Perceber a integração foi difícil, bem como trabalhar a partir dela. Difícil porque os coordenadores não haviam sido percebidos de maneira integrada pelos professores em seus anos de formação, e porque em sua atuação como professores não haviam trabalhado assim, e a experiência da docência foi levada para a coordenação. Adilson esclarece bem a segunda situação: “No início foi muito difícil perceber essa integração, haja vista que em minha experiência em sala de aula eu também não a trabalhava”.

- Mesmo os que trabalhavam com seus alunos a partir do pressuposto da integração afetivo-cognitivo-motora reconhecem que não faziam o mesmo com os professores. Regina, que atuou na Educação e no Ensino fundamental, afirma:

Na época em que atuava com coordenadora, embora tivesse a preocupação com a atividade motora dos alunos, não tinha a mesma preocupação em relação aos professores, como se em relação ao adulto o papel do corpo fosse menos relevante para o desenvolvimento da atividade.

E Marta, que atua no Ensino Superior:

É impressionante como a gente não pensa nestas coisas! Nossa mente está muito voltada para metodologia, orientação, planejamentos... esquecemos das expressões e da integração de tudo isso mais afetivo e motor.

- A integração é percebida em alguns momentos, como esclarece Leila: “Penso que tal integração seja mais visível no início e no final do ano, assim como nos dias que antecedem festividades na escola”. Leila, que é coordenadora de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, exemplifica:

No início do ano letivo, o ânimo e a disposição para o planeja-

mento das atividades podem ser percebidos na postura e no gestual, na expectativa revelada durante discussões de propostas e inovações possíveis e nas reflexões realizadas a partir de temas e textos partilhados no grupo, na indisposição ou agitação, na resistência em aceitar novas propostas ou na falta de interesse que levam a não ler os textos e participar das discussões.

- Os que conhecem a teoria walloniana afirmam que esta, ao abordar a implicação das três dimensões nas atividades humanas, contribuiu para o aprimoramento de sua atuação. Identificam dois conceitos da teoria que foram particularmente úteis: o de atitude e de observação. Lembramos que para Wallon atitude é a postura corporal revelando suas intenções – é o corpo dizendo sua intenção. Afirmam os coordenadores que, ao observarem os indicadores corporais, puderam trabalhar melhor. Cabe recordar também o que é observação para Wallon (1975, p. 16): “Observar é registrar o que pode ser verificado. Mas registrar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas”.

Ao apresentarem suas percepções sobre o trabalho dos professores com seus alunos, os depoimentos dos coordenadores são recorrentes em vários pontos.

- A maioria dos professores, de qualquer nível de ensino, exceção feita à educação infantil, considera prioritariamente o cognitivo. Mesmo os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, como afirma Adilson:

Percebi que a questão do corpo era dedicada ao especialista de Educação Física. Ainda que falassem da questão de saúde e higiene, a atuação dos professores polivalentes não abarcava a questão corporal. Valia a tônica de que o bom aluno (e a boa classe) era aquele em que o movimento corporal era reduzido.

- A questão da indisciplina, como excesso de movimento e conversa de alunos, é considerada interveniente na aprendizagem, mas independente dela;

- Os professores que trabalham com crianças menores (Edu-

cação Infantil e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) preocupam-se mais com a integração cognitivo-afetivo-motora no sentido de perceber que as crianças precisam de estímulo do professor para progredir, mas persiste a visão de que o movimento perturba e de que uma classe quieta, que trabalha em silêncio, é o ideal.

Voltando às metáforas, podemos agrupá-las em duas categorias:

– Metáforas de cunho integrativo, isto é, as que revelam uma “simpatia” para com a integração cognitivo-afetivo-motora, em relação aos professores: *um caminho percorrido, uma caixa de surpresas, uma referência, um canal de expressão, um texto*.

– Metáforas de cunho não integrativo: *uma cabeça, mãos caídas de giz, corpo docente*.

As metáforas de cunho integrativo são mais numerosas que as de cunho não integrativo.

No entanto, verificando as imagens sobre a percepção dos professores sobre seus alunos, na visão dos coordenadores, as metáforas de cunho não integrativo são mais numerosas: *intelecto incorpóreo, movimento perturbador, corpo invisível, recipiente, coletivo*.

Um ponto que merece destaque, embora não haja espaço para discuti-lo, é o conjunto de qualificativos para o corpo que aparece no depoimento dos coordenadores, tanto para referir-se aos professores no trabalho de coordenação, como para referir-se à percepção dos professores sobre seus alunos: corpos que se escondem, se ocultam atrás de outros; corpos que desejam aparecer, mas não sabem como; corpos disciplinados; corpos cansados; corpos com energia e consciência; corpos que desejam ser respeitados em sua singularidade.

3. Finalizando

Não esperes que o rigor do teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que teimosamente se bifurca em outro,
Tenha fim.

Jorge Luis Borges, *Labirinto*

“Confesso que não havia refletido sobre o corpo em meu

trabalho de coordenação pedagógica, mas para a realização deste questionário lembrei-me de alguns momentos significativos.” Com essa afirmação, Carla traz à tona uma revelação que outros depoimentos ratificam: na escola, o corpo permanece à margem das discussões e reflexões sobre o ensinar e o aprender. Ao confessar não haver refletido sobre o corpo, mostra um avanço: dispor-se a enfrentar as questões propostas foi o ponto de partida para lembrar-se de muitos momentos em que os corpos de seus professores apareceram com força, e refletir sobre eles. Momentos nos quais percebeu tanto a resistência dos professores em levar em conta o corpo do aluno, pensando só no cognitivo, quanto momentos em que, em decorrência de objetivos e estratégias propostas por ela, os professores modificaram sua atuação.

Nossa proposta inicial foi tratar os depoimentos sob a ótica da teoria walloniana, e escolhemos essa teoria porque seu eixo é a integração funcional entre as dimensões cognitivo-afetivo-motora. Wallon nos oferece ferramentas teóricas para fazer a leitura do corpo; emoções, sentimentos, paixão, percepções e pensamentos que dele emanam.

Os coordenadores apresentaram em seus depoimentos uma compreensão da integração entre as várias dimensões da pessoa, embora reconheçam que, na prática, trabalhem mais a cognitiva. Revelam a necessidade de trazer à tona a discussão sobre o corpo para o grupo de professores, pois percebem que estes priorizam a dimensão cognitiva.

Essa colocação dos coordenadores leva-nos a retomar uma afirmação que temos feito em outras oportunidades: “o coordenador pedagógico precisa desenvolver, nele mesmo e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (Almeida, 2007, p. 70). Um olhar atento, sem pressa, que preste atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, alegrias. Um ouvir ativo, uma escuta profunda direcionada à apreensão do outro como uma pessoa resultante da integração de seus conjuntos funcionais: movimento, afetividade e cognição. Este olhar/ouvir pode conduzir a uma melhor compreensão do outro e desencadear ações pedagógicas mais adequadas, a partir da

consideração do corpo como instância em que se processam afetos, pensamentos e movimentos. Sobretudo, um olhar/ouvir/falar que preze o alerta de Wallon: é contrário à natureza tratar o humano fragmentariamente.

Bibliografia

- ALMEIDA, Laurinda, R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. S. N. (orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BORGES, Jorge Luis. A metáfora. In: *Obras completas de Jorge Luis Borges*, v. 1. São Paulo: Globo, 2000.
- BORGES, Jorge Luis. Labirinto. In: *Obras completas de Jorge Luis Borges*, v. 2. São Paulo: Globo, 2000.
- CALMELS, Daniel. Wallon a pie de página. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade y Técnicas Corporales*, nov. 2000.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- KAFKA, Franz. *Carta ao pai*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LEITE, Dante M. *Psicologia e literatura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Endereço para correspondência:

R. Ministro de Godoy, 969. – Perdizes – CEP.: 05015-901 São Paulo – SP.

Recebido: 23/2/2008

Aceito: 3/4/2008